



Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva¹

Raúl García Medina²; Melani Penna Tosso³; Mercedes Sánchez Sáinz⁴; José María Salguero Juan y Seva⁵; Isidro Moreno Herrero⁶

Recibido: Octubre 2018 / Evaluado: Febrero 2019 / Aceptado: Febrero 2019

Resumen. En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre las condiciones del entorno educativo que propiciaron el acceso a la formación superior, de una muestra de estudiantes pertenecientes a colectivos que suelen presentar un mayor riesgo de fracaso y discriminación. En concreto, el análisis se centró en los colectivos de estudiantes migrantes y de estudiantes trans.

Las investigaciones en este campo evidencian las dificultades que suelen encontrar estos sujetos en sus trayectorias educativas, pero se detienen poco en describir itinerarios exitosos y en analizar los factores que los propiciaron. Partimos de la hipótesis de que es posible identificar condiciones favorecedoras en el entorno educativo formal, cuyo análisis puede ayudar a mejorar las estrategias de atención a las diversidades y, en general, la organización de las instituciones educativas.

Se adoptó un enfoque cualitativo de investigación, basado en las historias de vida de una muestra de 12 de estudiantes universitarios (8 migrantes y 4 trans), empleando entrevistas biográficas y grupos de discusión para recopilar la información. Considerando que estos estudiantes completaron itinerarios de éxito que les permitieron acceder a la universidad, se les propuso recordar sus vivencias educativas para identificar factores favorecedores en el entorno educativo formal.

Los datos obtenidos indican, sin embargo, una mayor incidencia de variables personales y familiares en los itinerarios académicos de éxito analizados, revelando, al mismo tiempo, los escasos resultados alcanzados por las medidas y estrategias para atender a la diversidad.

Palabras clave: integración escolar; éxito escolar; educación inter-cultural; discriminación; historias de vida.

[en] Analysis of the success itineraries of migrant students and trans students who reached university studies, from an inclusive educational perspective

Abstract. In this article we present the results of an investigation about the conditions of the educational environment that fostered the access to higher education, from a sample of students belonging to groups that usually present a higher risk of failure and discrimination. To be more specific, the analysis was focused on the groups of migrant students and trans students.

Research in this field evidences the difficulties that these individuals usually have to face out in their educational careers, but they don't stop describing successful itineraries and analyzing the factors that foster them. We start from the hypothesis that it is possible to identify favorable conditions in the formal educational environment, whose analysis can help to improve attention strategies for diversities and, in general, the organization of educational institutions.

A qualitative research approach was adopted, based on the life stories from a sample of 12 university students (8 migrants and 4 trans), using biographical interviews and discussion groups to gather the information. Considering that these students completed successful itineraries that allowed them to gain access to university, they were asked to recall their educational experiences to identify factors that helped them in the formal educational environment.

The data obtained show, however, a greater incidence of personal and family variables in the successful academic itineraries analyzed, revealing, at the same time, the limited results achieved by the measures and strategies to attend to diversity.

Keywords: school integration; school success; intercultural education; discrimination; life stories.

¹ Proyecto de investigación PR26/16-20249, financiado en la convocatoria 2016, Santander-Universidad Complutense de Madrid.

² Universidad Complutense de Madrid (España)
e-mail: rgmedina@ucm.es

³ Universidad Complutense de Madrid (España)
e-mail: melani.penna@edu.ucm.es

⁴ Universidad Complutense de Madrid (España)
e-mail: mercesan@ucm.es

⁵ Universidad Complutense de Madrid (España)
e-mail: chemasalguero@telefonica.net

⁶ Universidad Complutense de Madrid (España)
e-mail: isidromo@gmail.com

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Objetivos del estudio. 4. Metodología y desarrollo. 5. Discusión de los resultados. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: García Medina, R., Penna Tosso, M., Sánchez Sáinz, M., Salguero Juan y Seva, J.M., Moreno Herrero, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31 (2), 207-218.

1. Introducción

En el presente artículo se parte de la convicción, coincidiendo con García Fernández y Goenechea (2009), de que los espacios educativos o son decisivos para la inclusión del alumnado minoritario o terminan contribuyendo a perpetuar su marginalidad y exclusión. Sin duda, esta disyuntiva resulta especialmente preocupante, como señalan Sánchez, Penna y De la Rosa (2016), por el importante papel que el sistema educativo juega en relación con la socialización de todas las personas.

De ahí, el interés de conocer qué hacen las escuelas para favorecer el éxito académico de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, centrándonos en dos de los colectivos que más recientemente se han incorporado a nuestros centros y que, por la novedad y su visibilidad social, posiblemente supongan un mayor reto educativo. Nos referimos a los estudiantes migrantes y a los estudiantes trans.

Conviene aclarar que en ningún caso se pretenden equiparar las características, problemática y necesidades educativas de los citados colectivos. Tan solo interesa examinar la respuesta educativa que reciben, en virtud de su diversidad, de manera que sea posible identificar aquellas medidas y prácticas educativas que les permitieron completar itinerarios de éxito que culminaron con su ingreso en la universidad (superando el riesgo de abandono escolar temprano). Para lo cual, se adoptará una perspectiva de análisis amplia y basada en la equidad, que afrontará la identificación de las condiciones favorecedoras que los centros educativos son capaces de generar (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014), a partir del testimonio y la voz de las personas afectadas, propiciando que hablen de sí mismas y por sí mismas (Gavilán, 2016).

2. Marco teórico

La evolución de nuestras escuelas hacia la deseable educación inclusiva, hace tiempo que debería haber dado algunos frutos a la hora de garantizar una mayor “justicia curricular” (Connell, 1997), el reconocimiento y respeto a la diversidad del alumnado y la disponibilidad de sistemas de apoyo para atender a la totalidad del alumnado (Ainscow, 2001; Echeita y Cuevas, 2011).

Sin embargo, en las aulas sigue prevaleciendo una visión de la “atención a la diversidad” como la atención a “los otros”, a los que circunvalan la “normalidad”, consecuente con la perpetuación de la hegemonía social y del seguimiento de los canales normativos impuestos (Alegre, 2015). De ahí que, tanto la población migrante como trans, sigan representando la “otredad”, pues no se ajustan a lo esperado en un sistema que aspira a la homogeneidad. No es de extrañar, el panorama de fracaso escolar y abandono prematuro que reflejan los estudios, algunos de los cuales repasamos a continuación.

En el caso del alumnado de familia migrante, buena parte de las investigaciones ponen de relieve una mayor incidencia del fracaso escolar, en comparación con el alumnado autóctono. Rahona y Morales (2012) resaltan los resultados del informe PISA 2009, poniendo de relieve que el riesgo de fracaso escolar en la OCDE del alumnado nativo es del 16,8%, frente al 36,4% en el caso del alumnado migrante de primera generación. Resultados que se mantienen en el informe PISA 2015 (INE, 2016).

En una revisión de numerosas investigaciones, Pàmies (2011) corrobora los peores resultados del alumnado migrante, a pesar de que demuestran una mejor actitud hacia la escuela y aspiraciones más elevadas; actitud y aspiraciones que disminuyen conforme aumenta el tiempo de estancia. Asimismo, en otros estudios se puntualiza que el mayor riesgo de fracaso suele encontrarse asociado a características que visibilizan a este colectivo y lo hacen más vulnerable a la discriminación, como puede ser la incidencia del género, de la condición socio-económica (Ponferrada, 2008) o del desconocimiento de la lengua de la escuela (Marcos y Ubrich, 2016).

En cuanto al alumnado trans, cuya identidad sexual y/o de género no se corresponde con la que le asignaron al nacer en función de sus genitales (Formby, 2017), suele quedar al margen de los mandatos de género binarios y de los canales normalizadores establecidos por la escuela (Planella y Pié, 2015).

Las investigaciones relacionadas con el alumnado trans en el sistema educativo están aumentando en los últimos años (Bareiro, 2016), poniendo de manifiesto las situaciones de maltrato que suelen producirse (McGlashan y Fitzpatrick, 2017). En esta línea, Moreno y Púche (2013), en una investigación acerca de las vivencias escolares de la transexualidad, concluyen que se trata de una realidad invisibilizada en los centros educativos y en los libros de texto, provocando que estas personas vivencien su diferencia en solitario, con sentimiento de culpa, incrementándose el riesgo de sufrir formas silenciosas de violencia (rechazo, insultos, vejaciones...) que, en muchos casos, desembocan

en abandono escolar o exilio. Además, los espacios sexuados segregados (aseos, vestuarios...) imponen límites a un desarrollo que no se corresponde con el hegemónico de masculinidad y feminidad. Concluyen, asombrándose por la pasividad del profesorado ante la transfobia en las aulas.

En coincidencia, un estudio del CIS para el INJUVE (CIMOP, 2011) cifra en casi un 80% los jóvenes encuestados que presenciaron insultos o burlas hacia personas con identidades de género u orientaciones sexuales diferentes a la norma. Alrededor del 40% presenciaron aislamiento o amenazas y un 6,5% admitieron haber sido testigos de palizas. En todos los casos, las peores reacciones observadas se produjeron ante la transexualidad.

Todas estas evidencias retratan un sistema educativo incapaz de evitar que las diversidades se terminen traduciendo en desigualdad, abocando a muchas personas migrantes y personas trans al abandono escolar temprano, y sus graves repercusiones sobre la autoestima y el futuro de la persona (Platero, 2014), o sobre su inserción laboral y social (Bareiro, 2016).

Sin embargo, aunque parezca contradictorio, nuestro sistema educativo destaca en algunas evaluaciones internacionales por su alto grado de equidad, como se puso de manifiesto tanto en el Informe Español PISA 2009 como en 2015 (INE, 2016). Por eso, frente a una coyuntura en la que el fracaso está bien documentado, se ha optado por explorar las condiciones de equidad y oportunidades de éxito que ofrece nuestro sistema educativo.

La investigación sobre el éxito escolar de colectivos minoritarios ha tenido un gran desarrollo en EEUU. Por ejemplo, desde una perspectiva cultural-ecológica del éxito escolar, Ogbu (2004) resalta la influencia de los valores culturales mayoritarios sobre las desigualdades educativas, ya que la cultura dominante establece un marco cultural y de comportamiento que cualquier colectivo minoritario debe asumir previamente para poder alcanzar éxito académico. Por otra parte, Rodríguez Izquierdo (2010), se apoya en diferentes investigaciones para señalar factores de protección, que previenen el fracaso, asociados al desarrollo de una educación inclusiva respetuosa con las culturas de origen y la implantación de un currículum multicultural.

En nuestro país cabe citar, entre otros, el estudio de Martín, Larena y Mondéjar (2012) sobre el éxito académico de estudiantes migrantes, con el que coincidimos, como se verá en las conclusiones. Asimismo, en buena parte de nuestros trabajos de investigación (García Fernández y Moreno, 2014; Penna y Sánchez, 2015) hemos indagado sobre las condiciones que los estudiantes migrantes y trans encuentran en los centros educativos y sus medidas de atención a la diversidad, aproximándonos mucho a los objetivos de este estudio.

3. Objetivos del estudio

Como propósito principal del estudio se planteó la realización de un análisis de las trayectorias académicas exitosas, que dieron acceso a la educación superior, de estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios ya especificados, para identificar las variables del entorno educativo formal que propiciaron dicho éxito. En correspondencia con dicho planteamiento, se establecieron los siguientes objetivos:

- Estudiar los itinerarios formativos de una muestra de personas universitarias pertenecientes a los colectivos seleccionados.
- Identificar y describir los principales factores presentes en el entorno educativo formal que puedan explicar el éxito académico de la muestra seleccionada.
- Ofrecer algunas sugerencias, en consonancia con los factores encontrados, que permitan orientar políticas educativas de mejora.

4. Metodología y desarrollo

La complejidad del fenómeno objeto de estudio implica la interacción entre sistemas interdependientes (estudiantes de un colectivo minoritario, itinerarios de éxito, entorno educativo formal, estrategias docentes, administración educativa...) influyéndose en muchas direcciones. Por eso, se optó por una metodología de corte cualitativo y explicativo, ya que era necesario obtener una imagen de lo que sucedió a lo largo del tiempo (biografías), los efectos que tuvo y explicar por qué.

Atendiendo a los objetivos del proyecto se planteó un diseño de investigación que permitiera profundizar en las narraciones o relatos de vida de los sujetos y construir una narrativa que diera cuenta de sus vidas singulares para comprender, como afirman Taylor y Bogdan (1992, p. 101), “las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras”. Se trata, en consecuencia, de un diseño transversal, que permite estudiar las biografías de un grupo de personas determinadas, y no-experimental, pues describe una realidad y las posibles relaciones existentes entre distintas variables, que no fueron manipuladas.

En congruencia, se adoptó un enfoque metodológico basado en las historias de vida, en el sentido que describe Roberts (2002, p. 2), “como una construcción de las experiencias pasadas del individuo, desde distintas fuentes, para relacionarlas con el relato”. Se conciben las historias de vida como relatos dialógicos, frente a un relato lineal que no contemple el sentido subyacente de los discursos, pues como afirman Fernández Sierra y Fernández Larragueta

(2007), es importante que en las historias de vida se aprecie la triangulación entre los relatos temporales, discursivos y sociales. Otro de los rasgos de la metodología empleada es la incorporación del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2003), definido por el triángulo discurso-cognición-sociedad. En el que se define el *discurso* como “acontecimiento comunicativo”; se consideran tanto la *cognición* personal como la social (creencias, emociones y “procesos mentales que intervienen en el discurso”); y se contempla la *sociedad*, al mismo tiempo, desde las microestructuras locales y desde las estructuras más globales y políticas.

4.1. Selección de la muestra de estudiantes

De los habituales criterios para seleccionar la muestra (conveniencia, propósito y probabilidad) se optó por el “propósito de la investigación”, adoptando un proceso de muestreo intencional y no aleatorio en función de los siguientes criterios: contar con un número suficiente y significativo de personas; accesibilidad; pertinencia; coherencia con los objetivos (viabilidad), migración o identidad trans; y disposición a participar en el estudio. La muestra se extrajo exclusivamente de entre el estudiantado de la Universidad Complutense de Madrid, estableciendo contacto con algunos de los servicios de dicha universidad para localizar posibles participantes.

Finalmente, la muestra se completó con cuatro estudiantes trans y ocho estudiantes migrantes. En la siguiente tabla, salvaguardando el anonimato, se identifica a los estudiantes entrevistados y algunos datos que permiten contextualizar sus aportaciones, experiencias, etc.

Tabla. 1. Personas que componen la muestra y datos identificativos

Pseudónimo	Identidad de género	Estudios	Datos contextuales
1.EM	Mujer	Cursa Grado Educación Social	Nacida en Cuba. Llega a España con 13 años. Infancia feliz en Cuba; proceso migratorio difícil y lleno de obstáculos. Algunos problemas de adaptación en su incorporación a ESO.
2.EM	Varón	Cursa Doctorado Bellas Artes	Nacido en República Dominicana. Llega a España con 11 años; complicado proceso migratorio. Infancia sencilla pero muy enriquecedora; problemas de adaptación a ESO.
3.EM	Mujer	Cursa Grado Educación Social	Nacida en Marruecos. Llega a España con 17 años. Consiguió terminar ESO en un Centro de Educación de Adultos; después cursó Bachillerato sin terminarlo.
4.EM	Mujer	Cursa Grado Ingeniería Agrícola	Nacida en India. Llega a España con 14 años, tras un largo proceso de reagrupación familiar. Problemas con el idioma en su adaptación a ESO y cierto choque cultural.
5.EM	Mujer	Cursa Grado Educación Social	Nacida en Venezuela. Llega a España con 4 años. Proceso migratorio traumático; su familia tuvo que huir del país tras sufrir violencia y amenazas. Se incorporó a Infantil.
6.EM	Varón	Cursa Grado Diseño de Moda	Nacido en China. Llega a España con 7 años, tras un proceso largo de reagrupación familiar. Problemas de integración en Primaria y dificultades con el idioma.
7.EM	Mujer	Cursa Grado Educación Social	Nacida en Bulgaria. Llega a España con 9 años. Proceso de reagrupación familiar deseado y bien planificado. Algún problema con el idioma al principio. Se incorporó a Primaria.
8.EM	Mujer	Cursa Grado Educación Social	Nacida en España, aunque su familia proviene de Marruecos. Primero llegó su padre y después su madre tras casarse. En su familia cuidan y mantienen su cultura de origen y religión.
9.ET	Varón	Cursa Grado Educación Primaria	Nacido en Coslada (Madrid). Familia clase media. Progenitores estudios medios. Inicio de transición en ESO. Familia reacia al colectivo LGBT, pero buena relación actual.
10.ET	Varón	Cursa Grado Educación Social	Nacido en Badajoz. Familia clase media baja (ámbito rural). Progenitores estudios medios. Inicio de transición en ESO, con dificultades por la oposición de algunos familiares. Actualmente buena relación
11.ET	Varón	Cursa Grado Derecho	Nacido en las Islas Canarias. Familia clase media. Progenitores estudios superiores. Inicio de transición en ESO, con apoyo de su familia. Mantienen buenas relaciones.
12.ET	Mujer	Cursa Grado Psicología	Nacida en Madrid. Familia clase media. Progenitores estudios superiores. Inicio de transición en ESO, con apoyo de su familia. Mantienen buenas relaciones.

4.2. Instrumentos de recogida de la información

El principal instrumento empleado para recoger información sobre las historias de vida fue la entrevista biográfico-narrativa. Para estas entrevistas se preparó una guía o protocolo de preguntas, tal y como recomienda la literatura especializada sobre metodología biográfico-narrativa, que aconseja planificar los tiempos y los temas a tratar, de manera que se facilite el análisis posterior y el establecimiento de conclusiones (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001; Moríña, 2017). Así, se elaboraron dos herramientas: un documento con orientaciones técnicas para los entrevistadores (regulación del tiempo, asegurar comunicación y clima, grabación en vídeo y registro, etc.) y un listado de indicadores o tópicos encuadrados dentro de tres dimensiones: familiar y personal, académica y social.

Además, para completar la información obtenida en las entrevistas biográficas, se acudió a otras fuentes. Por ejemplo, pidiendo a las personas entrevistadas que contrastaran sus recuerdos hablando con sus familiares y, en algún caso, recabando más información en alguno de los centros en los que estuvieron escolarizadas.

Las entrevistas biográficas se registraron en vídeo con el consentimiento firmado de cada persona entrevistada y se desarrollaron durante el primer semestre del curso 2017-2018. Tras la transcripción se procedió a la elaboración de un informe individual, validado por cada persona entrevistada, y al análisis de los datos más relevantes teniendo en cuenta las siguientes dimensiones y categorías:

Tabla. 2. Listado de dimensiones y categorías

Dimensión Familiar y personal	
Categorías	Perfil migratorio o perfil trans
	Núcleo familiar
Dimensión Académica	
Categorías	Periodo de escolarización
	Interés y motivación personal hacia el aprendizaje
	Medidas de atención a la diversidad
	Clima de convivencia, interacción con profesorado y alumnado
Dimensión social	
Categorías	Socialización y construcción identitaria

5. Discusión de los resultados

Se presentan, a continuación, los datos más relevantes y su discusión en torno a cada una de las categorías de análisis establecidas:

- a. Perfiles migratorios y trans. Excepto en un caso (8.EM), todas las demás personas entrevistadas migraron durante la infancia o adolescencia a nuestro país. Las causas son muy variadas, predominan los motivos económicos, pero también políticos o, incluso, persecución y amenazas (5.EM). En los relatos se aprecia la importancia de una preparación adecuada del proceso migratorio para facilitar la adaptación de los menores:

“nos vinimos aquí y fue bastante duro, vinimos sin nada... Estuvimos casi viviendo en la calle porque no teníamos nada de dinero. Mi padre creó su empresa con un amigo que tenía por aquí y poco a poco, fue muy poco a poco, pudimos salir adelante” (5.EM).

En cuanto a los perfiles de las personas trans entrevistadas, tres de ellas recibieron atención médica para realizar su tránsito social, de mujer a hombre, mediante tratamiento hormonal, bloqueadores y operaciones quirúrgicas para la extracción de los pechos. Una cuarta persona estaba iniciando el proceso, de hombre a mujer, aunque incómoda por la presión social:

“aunque no me hormonase seguiría siendo quién soy... es una obligación legal” (12.ET)

“hay presión social para operarse también genitalmente... para la sociedad, los chicos de verdad tienen pene y las chicas de verdad tienen vagina” (10.ET)

Respecto al cambio de nombre, las tres primeras personas lo solicitaron durante la educación secundaria, pero la cuarta tuvo que esperar a iniciar el tratamiento médico, ya en la universidad (valora el apoyo de la UCM). Todas ellas refieren obstáculos de tipo administrativo. De sus narraciones se deduce que es clave una transición gradual, en la que puedan optar libremente por hormonación e intervenciones quirúrgicas, con la menor presión social posible.

- b. Núcleo familiar. Las personas migrantes entrevistadas afirman haber recibido un apoyo incondicional de sus familias. Dentro de las posibilidades económicas de cada una, les han proporcionado todos los recursos imprescindibles para afrontar sus estudios y, sobre todo, confianza y respaldo afectivo.

“mis padres me motivan bastante y mis hermanos, mi hermano mayor es estricto” (4.EM)

“En mi cultura se potencia mucho la actitud positiva, a pesar de tener unas circunstancias económicas muy desfavorables mi familia es muy alegre y positiva” (2.EM)

No obstante, en algunos casos refieren crisis familiares ocasionadas por la tensión propia del proceso migratorio y la adaptación al país de acogida. También mencionan las limitaciones de algunas familias para proporcionar apoyo académico, por un nivel bajo de estudios o escaso dominio del español. Lógicamente, estas circunstancias familiares han influido en sus trayectorias académicas, exigiéndoles mayor esfuerzo y resiliencia (repetición de curso, en varios casos). Es reseñable la poca participación de las familias en los centros, que en la mayoría de las ocasiones se limitó a la asistencia a las habituales reuniones. Incluso, es posible afirmar que fue significativamente escasa la relación con otras familias.

En los relatos de las personas trans también predomina el apoyo incondicional de las familias (por encima de ideologías políticas y religión):

“La persona que más me ha ayudado ha sido mi madre [...] Mi madre me ha ayudado, ha leído, visto documentales y me ha apoyado” (11.ET)

Aunque se observan algunas diferencias, ya que la mitad de las personas entrevistadas se sintieron apoyadas desde el primer momento, mientras que las restantes fueron recibiendo apoyo a medida que se reafirmaron en su situación y los familiares llegaron a convencerse y entender lo que estaba pasando. Una de las personas entrevistadas recordaba comentarios LGBTfóbicos de familiares, antes de conocer que él era una persona trans. En todos los casos, afirman que todavía hay familiares que no entienden su situación. También consideran que la existencia de otro familiar LGBT facilita la comprensión de la situación y constituye un referente personal.

En general, se enfatiza la importancia del apoyo incondicional de las familias (acompañamiento en el proceso de transición y aceptación de su identidad, en las personas trans) y de sus expectativas positivas respecto al rendimiento académico.

- c. Periodo de escolarización. La incorporación al sistema educativo español de dos de las personas migrantes entrevistadas se produjo en Educación Infantil, otras dos en Primaria; tres en Secundaria y una en Educación de Adultos; en todos los casos, en centros de la red pública. Los recuerdos de sus experiencias escolares más tempranas resultan algo borrosos y, en general, tienden a idealizarlos olvidando los momentos de mayor tensión emocional, como expresa una entrevistada:

“yo sufría muchísimo por eso. Y lloraba un montón también [...] ¡De todas estas cosas no me acordaba yo!” (5.EM).

Los relatos sugieren mejores expectativas de éxito cuanto más temprana es la incorporación al sistema educativo español. Por ejemplo, la persona entrevistada de mayor edad relata las dificultades encontradas para completar la secundaria obligatoria:

“como tenía 17 años ya no me aceptaron en un colegio normal [...] entonces al siguiente curso tuve que ir a una escuela de adultos y aprender el idioma” (3.EM)

Tuvo que dedicar casi tres años a conseguirlo, tras lo cual inició el Bachillerato, pero terminó abandonándolo (accede a la universidad realizando la prueba para mayores de 25 años). Sin embargo, las personas que iniciaron antes su escolaridad en nuestro sistema educativo refieren períodos de adaptación más cortos, menos traumáticos y mejores oportunidades para incorporarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje:

“Llegué a España en agosto, para poder incorporarme al comenzar el curso. Aprendí el idioma en tres meses y luego, cuando me desenvolvía, ya no volví a salir de clase... era una más de la clase, tenía mis amigas y ningún problema” (7.EM)

Además, estas personas explican que su acceso a la ESO se produjo en el seno de grupos ya consolidados de compañeros y compañeras, lo que ofrece una apariencia de “normalización” que alimenta la ilusión de plena “integración” en el centro.

En el caso de las personas trans entrevistadas, el momento más significativo en su escolarización fue el de su tránsito social, que en todos los casos se inició durante la ESO, consolidándose a lo largo de la educación superior; por lo que identifican el acceso a la universidad como un período de liberación.

“En 1º de carrera entré en la universidad y yo mismo le dije a mi nuevo grupo de amigos que era trans. Preferí decirlo yo primero para que no cuchicheen, y luego que si tienen dudas me pregunten” (9.ET)

Tres de las personas entrevistadas señalaron que el tratamiento hormonal mejoró la aceptación escolar y el sentimiento de confianza en sí mismas. Mientras que la cuarta entrevistada, denuncia la presión social sufrida por el hecho de tener que hormonarse para poder realizar el cambio legal de nombre.

- d. Interés y motivación personal hacia el aprendizaje. En la mayoría de los casos las personas migrantes entrevistadas muestran buena autoestima y opinan que sus logros académicos se han debido a su esfuerzo, interés y dedicación personal. En un caso, se atribuye también mérito al interés mostrado por una parte del profesorado.

“Me ha ayudado la atención personal del profesor, [...] la conexión, el hecho de haber pedido ayuda y que me la hayan dado [...] profesores que se hayan interesado y quisieran hacerlo, yo creo que eso fue lo fundamental” (1.EM)

También las personas trans entrevistadas destacan su propia motivación, orgullo, esfuerzo personal y afán de superación. En todos los casos, recalcan sus buenas calificaciones:

“Tenía el pelo azul, pero sacaba matrícula, era una forma también de defensa y de decir al mundo soy transexual y capaz de hacer lo mismo o mejor que un «cis»... Es un orgullo haber llegado donde he llegado” (9.ET). A pesar de sentirse orgullosa de sí misma, una de las entrevistadas manifiesta sus temores a sufrir discriminación en el entorno laboral, las otras tres personas se muestran más confiadas en su futuro profesional. Dos de ellas están interesadas en trabajar con personas trans en el ámbito educativo, considerando que podría resultar positiva su experiencia personal como estudiante trans.

- e. Medidas de atención a la diversidad. En los relatos biográficos de las personas migrantes se refieren las siguientes medidas: aula de compensatoria en dos casos, aula de enlace en tres casos y en otros dos el programa de diversificación curricular (tras la LOMCE, Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, PMAR). En general, describen un funcionamiento rutinario y poco flexible de estos recursos, aunque en el caso del programa de diversificación, dos personas que coincidieron en el mismo instituto, ofrecen una imagen muy positiva de su organización y del apoyo del profesorado:

“eran muy cercanos, sabían qué era lo que necesitabas [...] no te hacían sentir como tonto, digamos...” (6.EM)

Sin embargo, esto contrasta con la opinión tan negativa sobre dicho programa y sobre el Programa de Capacitación Profesional Inicial, PCPI (Formación Profesional Básica tras la LOMCE) manifestada por otras cuatro personas, que los consideran apoyos asociados a dificultades de aprendizaje y, por tanto, a una apreciación negativa de las posibilidades del alumnado.

“es que es excluyente, es que no me parece que Diver o PCPI sean para mejorar a nadie” (8.EM)

Respecto al obstáculo que supuso el idioma, las personas entrevistadas no hispanohablantes reconocieron que les ayudaron más los apoyos externos al ámbito escolar, propiciados en el entorno familiar, que las medidas escolares establecidas para favorecer el dominio de la lengua vehicular. En tres casos se menciona un apoyo escolar específico para el aprendizaje de la lengua vehicular, el aula de enlace. Una de las personas entrevistadas, que valora positivamente el apoyo recibido, no es capaz de recordar si se trataba de este dispositivo concreto y lo que relata, una atención individual durante tres meses, no concuerda con el funcionamiento habitual de estas aulas:

“la profesora que estuvo conmigo al principio para ayudarme a aprender el idioma [...] Fui, por así decirlo, sola a sus clases particulares [...] Las que no fueran matemáticas e inglés, yo estaba con ella...” (7.EM)

Esto contrasta con la experiencia de otro entrevistado, que se refiere así a su llegada al sistema educativo español y su escolarización en un aula de enlace:

“me está pasando esto porque soy chino y no soy español, por eso me parecía un poco injusto” (6.EM)

En cuanto a medidas generales promovidas por los centros para mejorar el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, se refieren muy pocas y desiguales iniciativas, casi anecdóticas y ligadas a la disponibilidad de recursos ofrecidos por la administración o el entorno socio-cultural: apenas alguna jornada intercultural o actividad extraescolar.

En el caso de las personas trans entrevistadas, todas coinciden al afirmar que en sus centros educativos las medidas de atención a la diversidad eran escasas o nulas, y que la falta de atención a su diversidad sexogenérica estaba relacionada con esa indiferencia ante las diversidades presentes en el centro. Esto se refleja

tanto en la insuficiencia de actividades de sensibilización y concienciación (tan solo recuerdan dos charlas puntuales ofrecidas por colectivos LGBT) como en las asignaturas, que jamás incluían referencias a la transexualidad o a personas trans.

“No recuerdo ninguna charla de un colectivo LGBT en mi colegio, ni en general recuerdo ningún tipo de medida de atención a la diversidad. Tampoco recuerdo que se tratara la transexualidad en ninguna asignatura” (10.ET)

Aunque, hay una percepción generalizada muy negativa de estas medidas y los escasos recursos destinados, una de las personas entrevistadas relata su experiencia positiva, durante el curso en el que cambio de nombre, gracias a la intervención coordinada de la orientadora y el tutor para hacer un seguimiento de su caso, explicar en el aula su nuevo nombre y revisar los criterios de evaluación, lo que le ayudó a superar el curso académico. También hay que destacar la mención unánime a la Universidad Complutense y su protocolo de actuación con personas trans, facilitando que constara su nombre y sexo sentido en los documentos académicos.

Más allá de la percepción negativa generalizada, se han identificado en este apartado experiencias en las que las medidas de atención a la diversidad constituyeron un verdadero apoyo y que coinciden con prácticas educativas más inclusivas, con implicación del profesorado y un seguimiento más cercano e intencional de la evolución académica.

- f. Clima de convivencia, interacción con profesorado y alumnado. Es habitual que en las entrevistas se mencionen profesorado concreto que se mostró más cercano, respetuoso o interesado por su procedencia y cultura. En algún relato se reconoce mayor entusiasmo por ciertas asignaturas gracias a la influencia positiva de estos profesionales:

“hubo una profesora de literatura que me decía «pero es que a ti te encanta esto..., si te encanta estúdialo y diviértete con esto», me hizo mucha ilusión que me dijera eso a mí, especialmente” (5.EM).

No obstante, también se han recogido relatos que reflejan las actitudes xenófobas de una parte del profesorado:

“llegó a clase con los exámenes corregidos, súper enojado, cogió el maletín, lo golpeó sobre la mesa, se dirigió a mis compañeros diciéndoles cómo tienen que abrir los ojos porque está viniendo gente de fuera que se está preparando mejor que ustedes [...] habían aprobado cinco con suficiente y yo saqué un sobresaliente; eso fue para él como un tortazo en toda la cara porque había dicho que no iba a aprobar y que era posible que me tuvieran que meter a un programa...” (2.EM)

En cuanto a la relación con el alumnado, en la mayoría de las entrevistas se revelan el aislamiento y las dificultades para establecer los primeros contactos de amistad, además de la escasa atención prestada por los centros y el profesorado al delicado proceso de socialización. La sensación es que la persona recién llegada es abandonada a su suerte y, lo mejor, es que pase desapercibida para evitar males mayores. Así, en muchos relatos se describe rechazo, infravaloración e, incluso, trato discriminatorio y vejaciones, obviados por el centro:

“hay una predisposición a que por ser inmigrante serás un fracasado escolar.” (2.EM).

“Tú cállate, que tú no puedes pensar porque te aprieta el pañuelo” (8.EM).

Con el tiempo, las personas entrevistadas fueron consolidando amistades y grupos de pertenencia, aunque muchas veces eran grupos de estudiantes poco aceptados, lo que no parece un cambio sustancial en su inclusión educativa ni refleja un clima de convivencia más tolerante y respetuoso con la diversidad.

También las personas trans entrevistadas refieren comentarios negativos y transfobia (principalmente de tipo verbal y cognitivo) por parte de docentes y alumnado:

“En el «insti» sufrí acoso, me hacían preguntas del tipo ¿Qué eres, un chico o una chica? ¿Te vas a poner pene? Preguntas innecesarias...” (11.ET)

“Recuerdo mi centro como un lugar en el que había mucho acoso hacia las personas que no encajábamos en las normas y que el profesorado no hacía nada al respecto” (10.ET).

No es de extrañar, que el acoso y las agresiones físicas que sufrió una de las entrevistadas, pasaran totalmente desapercibidos en este entorno educativo tan escasamente sensibilizado. Además, las personas entrevistadas coinciden al señalar la soledad que sintieron durante la escolarización obligatoria.

Tan solo en un caso, se menciona una relación de cuidado por parte de un docente, que se preocupó por el estudiante e intentó ayudarlo de manera puntual. También, en otro caso, se cita como referente positivo una profesora de universidad abiertamente lesbiana. Estos escasos referentes en el entorno educativo llevaron a la mayoría a buscar en las redes sociales, lo que les ayudó a construir una identidad positiva:

“En internet puedes ser anónimo y expresarte sin que nadie te diga nada, eres libre” (10.ET).

En este apartado, se subraya la influencia tan positiva en el éxito académico del clima de convivencia inclusivo y respetuoso con la diversidad. Algo imposible sin contar con un profesorado cercano, que muestre afinidad e interés por el estudiante, convirtiéndose en un referente (suele facilitarlo que el profesorado sea migrante o abiertamente LGBT). Además, se señala que el centro debe ofrecer las condiciones que permitan satisfacer la necesidad de pertenencia a un grupo de iguales, sin que persistan situaciones de rechazo y discriminación.

- g. Socialización y construcción identitaria. Destaca la referencia a un caso muy claro de rechazo a la cultura de origen, un conflicto religioso-cultural en un instituto que claramente interfirió en el itinerario académico.

“Había marroquíes que llegaban y se quitaban el pañuelo y yo no lo soporté, terminé el año y me marché y les dije «chicas, vámonos porque si no nos aceptan por qué vamos a estar así», y de hecho cuando yo me cambié se cambiaron muchas” (8.EM)

Los relatos aluden con mayor frecuencia a un rechazo cultural que se manifiesta de forma imperceptible o sutil, como parte del proceso de asimilación cultural, pues la mayoría de las personas entrevistadas reconocen el abandono paulatino de sus rasgos culturales, incluido el lenguaje, frente a la predominancia decisiva de la cultura de acogida. Como manifiesta una de las entrevistadas, su identidad cultural actual solo puede explicarse gracias a un proceso de asimilación:

“yo creo que asimilación... Mis padres también querían olvidar un poco todo..., quedan algunas cosas, pero han preferido todo España, todo España...” (5.EM).

Muchas de las personas migrantes entrevistadas destacan la necesidad de eludir el conflicto cultural: prefieren una familia tolerante con el mestizaje cultural y sienten alivio cuando pasan desapercibidos (no señalados por su origen o rasgos étnicos)

“sabía el idioma y era considerada como una más. Yo nunca he tenido un trato especial y nunca se han dirigido a mí, en concreto, por nada referido al idioma ni porque no soy de aquí; por nada, absolutamente nada; nunca” (7.EM).

Las personas trans entrevistadas coinciden al afirmar que el acoso y las agresiones sufridas les llevaron a ocultar y modificar su apariencia física para que fuera más acorde a las expectativas sociales; en cierta medida, la hormonación y la cirugía les permitieron sortear el estigma social. Frente a eso, las amistades LGBT, la pertenencia a asociaciones y el activismo fueron esenciales para la construcción identitaria de tres de las cuatro personas entrevistadas.

“Entré en Fundación Daniela estando en la universidad y para mí este ha sido y es un apoyo importante. Ahí realizo actividades y tengo un grupo de «amigues» trans. Además, he ido al grupo de familias de Fundación Daniela con mi madre y este recurso nos ha ayudado, ya que mi madre ha visto a otras familias que han pasado por lo mismo que ella y también les ha costado aceptarlo” (9.ET)

También mencionan la importancia de que sus familias entiendan la transexualidad como elección personal y no como enfermedad, o las redes sociales como un espacio fundamental donde encontrar referentes.

En cada categoría de análisis, se han ido extrapolando los principales factores que propiciaron el éxito educativo, atendiendo a su frecuencia de aparición en los relatos biográficos y la importancia otorgada por las personas entrevistadas. Para facilitar su identificación, se recogen en la siguiente tabla:

Tabla. 3. Factores más relevantes que propiciaron el éxito académico.

Categorías	Estudiantes migrantes	Estudiantes trans
Perfil migratorio/trans	Preparación adecuada del proceso migratorio	Transición gradual Hormonación e intervenciones quirúrgicas
Núcleo familiar	Apoyo incondicional de la familia. Expectativas positivas respecto a sus posibilidades académicas	Igualmente, expectativas positivas y apoyo de la familia (especialmente durante la transición) Aceptación de su identidad trans (respeto al nombre y género sentido)
Periodo de escolarización.	Escolarización a edades tempranas en nuestro país	Incorporación a la Universidad como período de liberación.
Interés y motivación personal.	Es el factor más mencionado para explicar el éxito.	
Medidas de atención a la diversidad.	Solo cuando son medidas inclusivas, continuadas y con implicación de todo el profesorado. Existencia de protocolos de atención a personas trans (como en UCM)	
Convivencia, interacción con profesorado y alumnado.	Buen clima de convivencia en el centro Cercanía, interés, empatía, afinidad del profesorado (más fácil con profesorado migrante o visiblemente LGBT) Rápida satisfacción de la necesidad de pertenencia al grupo de iguales	
Socialización y construcción identitaria.	Familia tolerante con el mestizaje cultural Pasar desapercibido (no señalado por origen o rasgos étnicos)	Familia que entiende la transexualidad como elección personal, no como enfermedad. Pasar desapercibido (hormonación y cirugía) Referentes positivos en redes sociales Pertenencia a asociaciones de personas trans; amigos y amigas LGBT.

6. Conclusiones.

Atendiendo a las respuestas de las personas entrevistadas, es difícil encontrar condiciones favorecedoras del éxito académico en el entorno educativo formal. La mayoría considera que sus itinerarios de éxito están mucho más relacionados con la motivación, resiliencia y esfuerzo personales, o con el apoyo recibido en el ámbito familiar, dos factores señalados en todos los casos.

También mencionan, menos frecuentemente, otros factores al margen del sistema educativo: procesos migratorios bien organizados; migración y escolarización a edades tempranas; compartir el aprendizaje de la lengua vehicular con miembros de la familia; pasar desapercibido (no ser señalado por diferencias étnicas, culturales o sexo-genéricas); identificación, oficial y social, por el género sentido; información y apoyo encontrado en organizaciones y redes sociales.

No obstante, es posible ofrecer algunas conclusiones en relación con la existencia de esas condiciones favorecedoras en el sistema educativo, ya que se trata del principal objetivo de este estudio:

- Escasa consideración de los centros educativos hacia la diversidad cultural y, prácticamente ninguna, hacia la diversidad sexo-genérica, a la hora de establecer medidas de apoyo educativo o fomentar la convivencia.
- Irregular desarrollo y funcionamiento de las medidas de atención a la diversidad. Aunque se ha recogido alguna opinión positiva sobre el programa de diversificación curricular, la mayoría de las personas entrevistadas critican estos programas, las aulas de enlace, de compensatoria o los antiguos PCPI, por considerarlos segregadores, estigmatizadores y poco equitativos. Estas apreciaciones coinciden con recientes estudios que advierten de la escasa eficacia de los programas extraordinarios y medidas de atención a la diversidad implantados, y sugieren un replanteamiento desde una perspectiva inclusiva. Por ejemplo, el estudio encargado por UNICEF a la Universidad Autónoma de Barcelona (Tarabini, 2017), o las aportaciones del profesor Escudero (2016) y su equipo colaborador. También, Martín, Larena y Mondéjar (2012) señalan como uno de los factores principales de éxito las experiencias educativas basadas en prácticas inclusivas, no segregadoras.
- En el estudio anterior mencionan, asimismo, la influencia positiva del profesorado con altas expectativas hacia el aprendizaje, empático y con dedicación al alumnado. Algo que también aparece en todas nuestras

entrevistas, refiriéndose a profesorado muy concreto que constituía la excepción dentro de sus centros educativos.

- Dificultades en los procesos de socialización, que se reflejan en la escasa aceptación y obstáculos en su incorporación a grupos de iguales que encontraron la mayoría de personas entrevistadas. Todas ellas reconocen la importancia de las relaciones de amistad para su estabilidad emocional y éxito académico, sin embargo, lo habitual fue que solo pudieran integrarse en grupos reducidos, con problemas también de aceptación. Lo que evidencia que son insuficientes los mecanismos establecidos por los centros para favorecer un clima de convivencia positivo, equitativo y respetuoso con las diversidades culturales y sexo-genéricas.

Finalmente, por motivos de espacio, no es posible explicitar orientaciones educativas para cumplir con el último de los objetivos del estudio, pero sí apuntaremos una recomendación. La convivencia ha de ser un objetivo educativo irrenunciable que las escuelas deben asumir con urgencia, responsabilidad y decisión. La negligencia en esta tarea tiene repercusiones muy negativas sobre el éxito, pues genera obstáculos insalvables en los itinerarios académicos, como los señalados por las personas entrevistadas: clima de hostilidad en momentos cruciales (incorporación al centro o transición social); episodios de rechazo y discriminación intensos (racismo, xenofobia, transfobia...); indiferencia por parte del profesorado y la comunidad educativa; escasa o nula información, comunicación y apoyo de los centros a las familias; prejuicios y menores expectativas basadas en las diferencias culturales, religiosas, étnicas o de identidad sexual y de género; y medidas de atención a la diversidad segregadoras y estigmatizadoras.

7. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alegre, C. (2015). Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. En A. Pié y J. Planella (Coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Bareiro, M.L. (2016). *La exclusión de las personas trans del sistema educativo: un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay*. Asunción: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- CIMOP (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Madrid: INJUVE.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Matín y T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó/MEC.
- Escudero, J.M. (Comp.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2007). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Formby, E. (2017). How should we “care” for LGBT+ students within higher education? *Pastoral Care in Education*, 35(3), 203-220.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García Fernández, J.A. y Moreno, I. (Coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.
- Gavilán, J. (2016). *Infancia y transexualidad*. Madrid: La Catarata.
- INE (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión*. Madrid: Pirámide.
- Marcos, L., Ubrich, T. (2016). *Necesita Mejorar*. Barcelona: Safe the Children España
- Martín, N.; Larena, R.; y Mondéjar, E. (2012). Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 105-118
- McGlashan, H., & Fitzpatrick, K. (2017). LGBTQ youth activism and school: Challenging sexuality and gender norms. *Health Education*, 117(5), 485-497.
- Moreno, O. y Púche, L. (ed). (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Egales
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Ogbu, J.U. (2004). Collective identity and the burden of “acting white” in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36, 1, 1-35.
- Pàmies, J. (2011). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- Penna, M. y Sánchez, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 33(1), 83-98.
- Planella, J. y Pié, A. (2015). Pedagogías Transfronterizas: cuerpo, cultura y teoría queer. En A. Pié y J. Planella (Coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Platero, R. (2014). *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Ponferrada, M. (2008). Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona. En M. Arroyo et al. (Eds.). *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/31.htm>

- Rahona, M. y Morales, S. (2012). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: OEI
- Roberts, B. (2002). Naturalistic research into subcultures and deviance: An account of a sociological tendency. In S. Hall & T. Jefferson (Eds.). *Resistance through rituals* (pp. 243-252). Londres: Routledge.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13, 1, 101-123
- Sánchez, M., Penna, M., De la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la educación*. Madrid: Catarata
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M.G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Tarabini, A. (Dir.) (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Agradecimientos

A los y las estudiantes que participaron en el estudio y lo hicieron posible: Claudia Beatriz Brasa Virgili; Somaia Boualam Mellouk; Wilfredo Encarnación; Laila Daniela Fábregas Alemán; Pavla Georgieva Dodeva; Aitor González Ortega; Fatima Hahour; John Handley Derecho; David Vivas Ledesma; y algunos, algunas y algunos más.